

“Por que tão longe?”. Mobilidade de crianças e estrutura urbana no Distrito Federal*

“Why so far?”. Children’s mobility and urban structure in the Federal District

Fernanda Müller^[I]
Leonardo Monteiro Monasterio^[II]
Cristian Pedro Rubini Dutra^[III]

Resumo

Este estudo analisa a mobilidade de crianças nos trajetos de casa para a escola e da escola para casa no Distrito Federal. Com base em um estudo que acompanhou crianças de duas instituições educacionais públicas situadas no Plano Piloto de Brasília (um Centro de Educação Infantil e uma Escola-Classe), foi possível traçar um perfil das práticas de circulação dessa população. Depois de apresentar a concepção inicial dos planejadores de Brasília para a mobilidade de crianças, o trabalho passa a analisar os dados gerados na pesquisa. Os resultados mostram que apenas 4% das crianças vão para a escola a pé e 57% têm que viajar mais de 20 km por dia apenas em seus trajetos casa-escola-casa. Ou seja, a estrutura urbana da cidade e a oferta limitada de educação pública não permitiram que a utopia idealizada para Brasília se realizasse.

Palavras-chave: mobilidade urbana; crianças; Brasília; transporte; infância.

Abstract

This study analyzes children’s mobility on school-home-school routes in the Federal District of Brazil. Based on a study of children who attend two public educational intuitions located in the Pilot Plan of Brasília (a day-care center and an elementary school), it was possible to profile their circulation patterns. After presenting the Brasília planners’ initial conception for children’s mobility, the study analyzes the data generated by the survey. Results show that only 4% of the children go to school on foot and 57% travel more than 20 km a day in their home-school-home routes. That is, the urban structure of the city and the limited supply of public education led to the failure of the utopian plans for Brasília.

Keywords: urban mobility; children; Brasília; transport; childhood.

Introdução

No dia 13 de novembro de 2017, um menino de 8 anos, morador do conjunto habitacional Paranoá Parque (Região Administrativa VII – Paranoá), desmaiou na Escola-Classe 8 do Cruzeiro (Região Administrativa XI – Cruzeiro), no Distrito Federal (DF). Uma equipe do serviço de atendimento móvel de urgência foi acionada e não tardou para chegar ao diagnóstico: o menino perdeu os sentidos devido à fome. A notícia teve impacto nacional, e os envolvidos apresentaram suas visões sobre o caso.

A Secretaria de Estado de Educação do DF rapidamente enviou uma nota à imprensa e, dentre outras explicações, justificou que, no caso de atendimento parcial (manhã ou tarde), as crianças receberiam somente um lanche. A professora do menino afirmou que outros quatro alunos de sua turma também passavam fome e que lhes dava frutas, obtidas na cantina da escola, “para tentar enganar o estômago” (*Correio Braziliense*, 2017). Afinal, para os alunos do turno da tarde, o lanche seria servido somente às 15h30min.

As condições materiais da família do menino são bem limitadas. A mãe encontra-se desempregada e vivendo com os seis filhos. Não conta com o apoio do pai das crianças e, por isso, assume-se como “pai e a mãe deles. Sou tudo ao mesmo tempo” (G1, 2017c). A família morava em uma ocupação no Plano Piloto de Brasília, onde a mãe trabalhava como catadora de lixo reciclável e, há aproximadamente um ano, mudou-se para o Paranoá Parque – construído como parte do programa Minha Casa, Minha Vida –, onde tem como vizinhos outras seis mil famílias com faixa de renda semelhante à sua (R\$946,00).

Por que uma criança, em uma das regiões mais ricas do Brasil, desmaiou de fome? O governador do Distrito Federal na ocasião, Rodrigo Rollemberg, diante do caso, entendeu que se tratava de “uma questão pontual da família e não da escola” (G1, 2017b). Se, à primeira vista, parece ser um problema de desnutrição ou de falta de oferta de refeições, uma análise mais atenta mostra que viajar longas distâncias para chegar à escola faz parte da experiência de milhares de crianças no DF. Não se alimentar apropriadamente e na hora esperada trouxe consequências graves para o menino do Paranoá Parque. Todavia, não se trata de uma questão “pontual”, mas estrutural.

Aqui não propomos uma resposta definitiva para questões tão complexas, porém chegamos a outra pergunta, originalmente apresentada no subtítulo de uma das matérias sobre o evento: “Por que tão longe?” (G1, 2017a). Por que esse menino e tantos outros vêm do Paranoá Parque até o Cruzeiro para estudar, sendo que o local de partida e o de destino estão a 30 km de distância? A Secretaria de Educação oferece dois ônibus escolares para transportar as crianças do Paranoá Parque ao Cruzeiro, que partem às 11h do conjunto habitacional e chegam à escola por volta de 13h. Os ônibus partem da escola no Cruzeiro, na volta, às 18h. As matérias jornalísticas abordam a falta de escolas na região de origem; mas seria esse o único motivo? Trata-se de uma questão “pontual” da família e da escola? Ou de um fenômeno social que atravessa a vida de milhares de crianças e que diz respeito às desigualdades evidentes ou encobertas no DF?

O presente artigo responde à questão “Por que tão longe?” de forma ainda parcial. Ele decorre de um projeto de pesquisa mais

amplo, cujo foco é a mobilidade urbana de crianças no DF, e explora especificamente itinerários percorridos por crianças que habitam Regiões Administrativas (RAs) periféricas e se deslocam diariamente para o Plano Piloto de Brasília para estudar. A pesquisa considerou duas instituições educacionais públicas localizadas no Plano Piloto como campos de pesquisa. As instituições distam 5 km uma da outra. O Centro de Educação Infantil (CEI)¹ funciona em período integral, das 7h30min às 17h30min; já a Escola-Classe (EC), que oferece três turmas de Educação Infantil (pré-escola) e 11 turmas de Ensino Fundamental (anos iniciais),² funciona em turno matutino, das 7h30min às 12h30min, e vespertino, das 13h às 18h. O estudo documentou as experiências de mobilidade das 207 crianças que frequentam o CEI e de 243 que estudam na EC, o que totaliza 450 crianças, ou seja, todas as crianças matriculadas em ambas as instituições, salvo as que não estiveram presentes no período da pesquisa.³

Passamos a investigar a mobilidade das crianças nessas duas instituições a partir de documentos e de entrevistas realizadas com as próprias crianças ou com suas professoras.⁴ Obtivemos as seguintes informações sobre cada uma das 450 crianças: como e com quem vem para a escola? Como e com quem volta para casa? O que ocorre nesses trajetos? O tratamento desses dados já nos permitiu ter uma primeira aproximação às experiências de mobilidade das crianças.

No presente artigo, demonstraremos que a circulação de crianças na faixa etária de seis meses a 10 anos de idade (predominantemente, já que em alguns casos a idade das crianças não correspondia ao ano escolar na EC) é bastante complexa, fugindo da expectativa de um

movimento pendular, geralmente documentada nas pesquisas de origem/destino (OD). Como mostraremos mais adiante, o longo trajeto percorrido diariamente pelo menino do Paranoá Parque não faz parte de uma experiência única, pelo contrário, é bastante frequente. De forma alguma é um problema "pontual", como as autoridades gostariam. De fato, 43 crianças do CEI e 76 da EC, o equivalente a 18% do total, viajam mais de 25 km somente no trajeto casa-escola. Em todo o DF, estima-se que mais de 58.000 crianças menores de 12 anos têm que buscar uma Região Administrativa (RA) diferente da de sua residência para estudar (Codeplan, 2013).⁵

A pergunta "Por que tão longe?" também nos motiva a pensar sobre a circulação de crianças nos grandes centros urbanos, uma questão ainda pouco tratada no Brasil. Os estudos disponíveis documentaram experiências de mobilidade de crianças em Florianópolis (Dutra, 2013), em Maringá (Müller e Arruda, 2013) ou, ainda, compilaram a literatura internacional sobre o tema para mostrar lacunas da produção nacional (Sabbag, Kuhn e Vieira, 2015). Até onde se tem notícia, Pereira (2006) conduziu o único estudo que se voltou especificamente para a mobilidade de crianças e adolescentes em Brasília. Mediante um *survey* amostral, estimou que 78% dos estudantes de escolas do Plano Piloto moravam no entorno ou nas cidades-satélite.⁶ Os dois principais motivos apresentados para a busca de escolas centrais referem-se à qualidade das escolas e à proximidade ao endereço profissional daqueles adolescentes já trabalhadores. Contudo, como o autor entrevistou estudantes bem mais velhos do que os selecionados para o presente estudo, os resultados não são comparáveis.

Este artigo objetiva superar essa lacuna na literatura, oferecendo um ponto de partida para estudos sobre mobilidade de crianças pequenas. As próximas seções abordam conceitos-chave do aspecto sociocultural da mobilidade urbana; a estrutura espacial do Distrito Federal e suas dinâmicas; e as práticas de mobilidade de 450 crianças do estudo. Em seguida, tais dados são discutidos a partir de uma perspectiva teórica interdisciplinar. Considerações finais encerram o trabalho.

Mobilidade urbana enquanto objeto das Ciências Sociais

É comum em pesquisas sobre mobilidade urbana que boa parte dos dados seja gerada por pesquisas OD, que buscam traçar os padrões de mobilidade ao obter informações sobre os locais de início e de fim dos trajetos, bem como a motivação e o modal utilizado.⁷ Ao longo do tempo, esse tipo de pesquisa quantitativa do campo da Engenharia de Tráfego foi adaptado por outros campos, seja na reinterpretação de dados, seja consideração de outras variáveis ou na incorporação e adaptação de metodologias qualitativas.

A principal influência dessa virada paradigmática e metodológica no Brasil são os trabalhos do que se convencionou denominar sociologia do transporte. Com vertente crítica e dialogando com campos das Ciências Sociais, essa abordagem foi popularizada no Brasil a partir das obras de Eduardo Vasconcellos (1984; 1995; 2012). Considerando o trânsito uma atividade eminentemente humana, cujas análises políticas, culturais e sociais são relevantes,

a sociologia do transporte critica o rodoviarismo brasileiro, entendendo-o como um projeto político-econômico que priorizou o transporte rodoviário de pessoas e mercadorias, a construção de estradas e a centralidade do automóvel particular nas cidades (Paula, 2010).

A vertente brasileira da sociologia do transporte busca consolidar uma “abordagem sociopolítica da circulação urbana” (Vasconcellos, 1999, pp. 45) numa instigante troca entre ciências sociais, urbanismo e engenharia de tráfego, provendo formas alternativas de pesquisa, especialmente adaptadas para países em desenvolvimento (Vasconcellos, 2000).

O que se tem denominado “Novos Paradigmas da Mobilidade” (Sheller e Urry, 2006; Vanini, 2010) ou “Escola de Lancaster” (Araújo, 2004) é um movimento cuja necessidade nasce em captar fenômenos de mobilidade a partir de metodologias qualitativas e na adaptação destas ao objeto de estudo. Sheller e Urry (2000), Seller (2004) e Urry (2000; 2004) desenvolvem uma tradição explicativa e metodológica centrada no automóvel particular como modificador das relações temporais, espaciais, econômicas e culturais, de forma a construir um específico caráter de dominação. Para tanto, passam a analisar os aspectos representativos dessa sociedade conectada por vias rápidas e no papel cultural do automóvel particular. Esses autores também chamam a atenção para a necessidade de investigações que superem as de OD, tornando o que ocorre no deslocamento como igualmente relevante.

Sheller e Urry (2000) passam a utilizar o termo automobildade para não apenas definir a mobilidade a partir de automóveis particulares, mas com objetivo de enfatizar que o carro: 1) é o mais importante objeto manufaturado;

2) é o mais importante item de consumo individual depois das residências; 3) gerou um extraordinário poderio da sua indústria; 4) domina e subordina outras formas de mobilidade; 5) possui poderio cultural e social desse bem; e 6) é usuário intenso de recursos naturais.

Dada a interdependência e influência da automobildade em diferentes áreas, Urry (2004) definiu "sistema da automobildade" como um movimento sistêmico, não linear e auto-organizativo que se expande mundialmente, incluindo diferentes atores e gerando sua própria expansão. Como influência dessa nova perspectiva sobre a mobilidade, emergiu uma vasta gama de pesquisas nas Ciências Sociais (Laurier, 2008; Merriman, 2004; Barker, 2009; Ingils, 2004; Rajan, 2006; Vanini e Vanini, 2009) que consideraram metodologias empíricas qualitativas para entender os aspectos sociais e culturais do transporte, focados no deslocamento cotidiano, nos problemas sociais e nas desigualdades (Vanini, 2010).

A popularização do discurso da automobildade e a organização das cidades em torno do transporte rodoviário aparecem historicamente juntas com a ideia da saída das crianças das vias públicas urbanas. Se, no início do século XX, os automóveis enfrentavam resistência na opinião pública em diversos países, especialmente pelos acidentes envolvendo crianças nas ruas, aos poucos se desenvolve um discurso de que as ruas não são o lugar ideal para as crianças e passam a ser associadas ao risco (Bonham, 2006). Aos poucos a consolidação da automobildade torna-se um imperativo.

Não à toa, essa reformulação urbana opera ao mesmo tempo que são abertas vias para o uso exclusivo de automóveis e criados

playgrounds e parques que, juntamente com as escolas, passam a ser espaços pensados para as crianças (Rasmussen, 2004). O espaço torna-se um empecilho, e esse progresso urbano e econômico dissolve formas de viver (Harvey, 2005), como é o caso das crianças nas ruas. Para além de uma distribuição das crianças em espaços específicos e estruturados em seu cotidiano, meninos e meninas passam a ser incorporados ao sistema da automobildade, de forma a se consolidar no imaginário social que determinadas formas de cuidado infantil são mais adequadas, como por exemplo, o uso do automóvel particular (Maxwell, 2001). Além da inserção das crianças enquanto passageiras, elas são também envolvidas de forma lúdica e afetiva, seja por meio de brinquedos (especialmente os carrinhos), de produções culturais, que tematizam automóveis, e de construções afetivas e significativas que ocorrem nos momentos de mobilidade (Sheller, 2004; Sheller e Urry, 2000; Dutra, 2013).

Quão longe? Distrito Federal, Brasília e entorno

O projeto urbanístico da nova capital, vencedor do concurso de 1957, de Lúcio Costa (ArPDF/Codeplan/DePHAN, GDF, 1991) previa traços comuns para as superquadras de Brasília, que contariam com prédios de seis andares e pilotis, separação do trânsito de veículos e de pedestres e acesso à escola primária. O projeto original de Brasília considerava a existência de uma escola próxima à residência das crianças como uma "comodidade" dentre outras, como o comércio local.

Posteriormente, Teixeira (1961) conectou o planejamento da nova capital a um projeto educacional para as crianças. Ele previu um contingente populacional entre 2.500 e 3.000 habitantes para cada quadra, calculado com base no número de crianças que frequentaria os níveis escolares elementar e médio. Teixeira planejou para cada quadra de Brasília um jardim de infância, que atenderia a 160 crianças em dois turnos; e uma escola-classe, frequentada por 480 crianças, também em dois turnos. Já, para um grupo de quatro quadras, definição de unidade de vizinhança em Brasília, Teixeira previu uma escola-parque, que atenderia a duas mil crianças de quatro escolas-classe,⁸ em dois turnos. A concepção desse projeto educacional é que as crianças, na sua própria quadra ou, no máximo, na unidade de vizinhança, frequentariam diariamente as escolas-classe e as escolas-parque em turnos opostos. Silva (1999) e Souza (2015) sintetizam os planos urbano e educacional quando mostram que o objetivo de Teixeira era “distribuir equitativa e equidistantemente as escolas no Plano-Piloto e Cidades-Satélites, de modo que a criança percorresse o menor trajeto possível para atingir a escola, sem interferência do tráfego de veículos, para a comodidade e tranquilidade de pais e alunos” (ibid., pp. 46).

A mancha urbana e a população do DF superaram significativamente o que foi planejado. Desejava-se a construção de uma capital com 500 mil habitantes e, atualmente, apenas nos limites do DF, a população estimada supera os 3 milhões.⁹ Tal como em outras metrópoles, buscou-se a descentralização da administração com vistas a um suposto

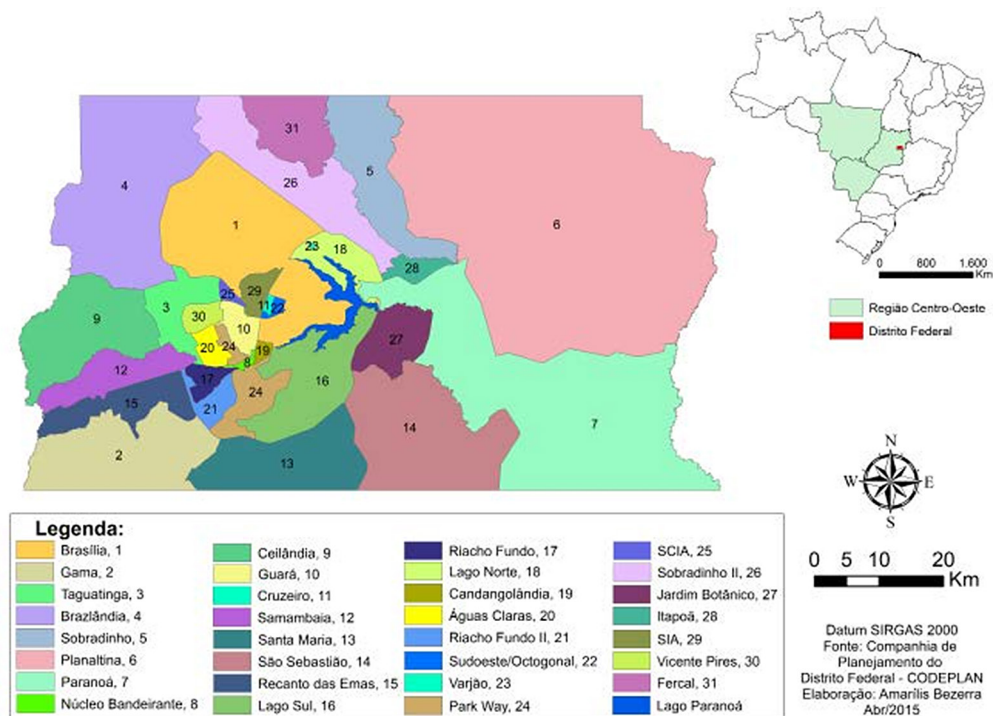
desenvolvimento socioeconômico e a melhoria da qualidade de vida dos habitantes. O DF foi dividido em regiões administrativas numeradas, totalizando 31 (Figura 1), as quais possuem administradores regionais indicados pelo governador. Dadas as características particulares da organização espacial do DF (cidade planejada e tombamento histórico-cultural), cada uma dessas regiões pode ser entendida como um híbrido de bairro e município (de acordo com a divisão espacial costumeira das grandes cidades brasileiras).

Como a área urbana transbordou os limites oficiais do DF, foi criada a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (Ride), englobando tal unidade federativa e 21 municípios adjacentes.¹⁰ Pela contiguidade com os estados de Minas Gerais e Goiás, existe o constante trânsito de habitantes, inclusive crianças, desses municípios para o DF.

O DF possui o maior PIB *per capita* das 27 unidades federativas brasileiras. Mesmo quando comparado a outros municípios brasileiros, ocupa a sétima posição de salário médio mensal de trabalhadores formais, 5,7 salários mínimos, e a primeira posição de taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade, 97,5 % (IBGE, 2017). Esses altos níveis de renda ocultam, conforme ficará evidente adiante, uma ampla desigualdade entre regiões administrativas.

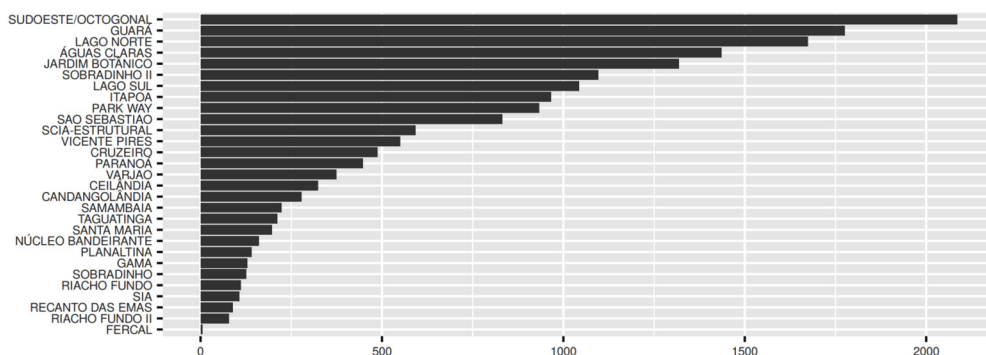
Na faixa etária de zero a 12 anos, estima-se que 58.846 (17%) das 353.585 crianças que estudam no DF têm que se deslocar para uma RA diferente da de sua residência. Destas, 17.800 estudantes, 30% das que se deslocam, o fazem na direção do Plano Piloto, conforme demonstra o Gráfico 1.

Figura 1 – Mapa das regiões administrativas do Distrito Federal



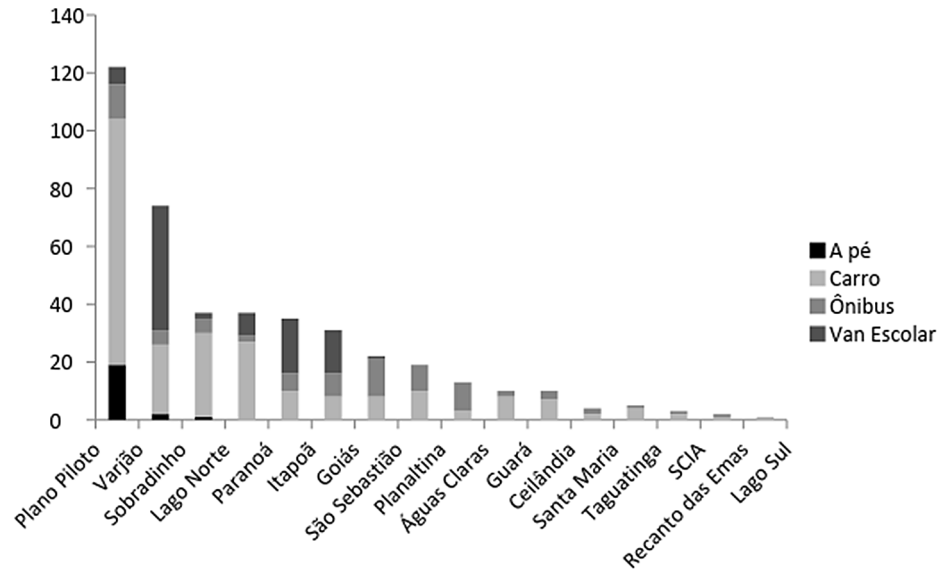
Fonte: Bezerra et al. (2015).

Gráfico 1 – Número de crianças residentes nas RAs periféricas e que estudam no Plano Piloto



Fonte: elaboração própria com base em Codeplan (2013).

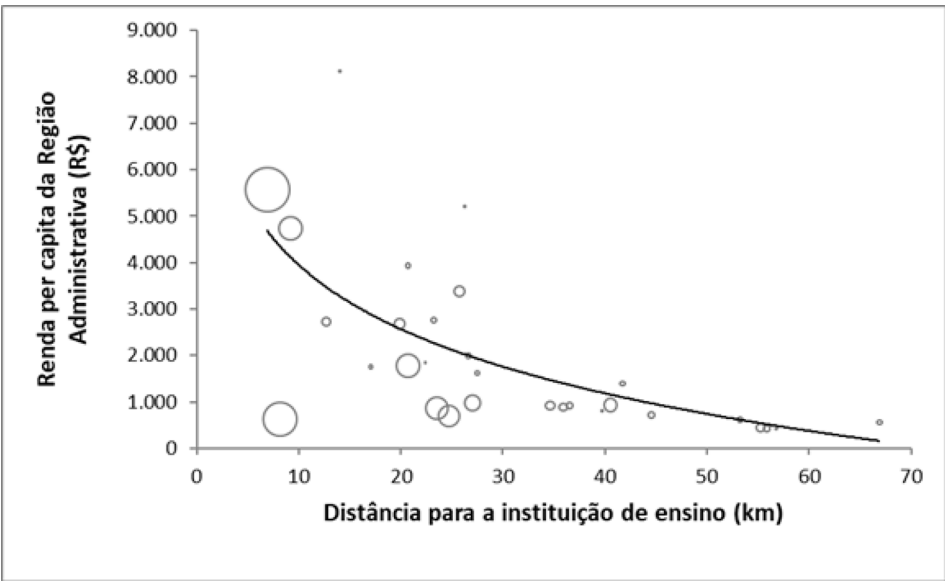
Gráfico 2 – RA de origem das crianças atendidas no CEI e na EC do Plano Piloto



Fonte: banco de dados da Pesquisa “Espaços e tempos da infância contemporânea no Distrito Federal”.

Nota: Há uma criança com guarda compartilhada que divide sua residência em Sobradinho e no Plano Piloto. Quando está no Plano Piloto, ela vai a pé para a escola.

Gráfico 3 – Distância versus renda per capita familiar por RA



Fonte: banco de dados da Pesquisa “Espaços e tempos da infância contemporânea no Distrito Federal”

Nota: O tamanho das círculos é proporcional ao número de crianças no estudo. Reta de tendência logarítmica.

No tocante às duas escolas da pesquisa, percebemos que as crianças igualmente vêm de RAs bastante diversas. As crianças que frequentam o CEI e a EC são habitantes de diferentes RAs do DF e de municípios de Goiás (Gráfico 1). Destas, 27% das crianças são da própria RA I – Plano Piloto (preponderantemente da Asa Norte); 16% vêm da RA – XXIII Varjão (9,4 km do CEI; 6,9 km da EC).¹¹ RA V – Sobradinho (23,8 km do CEI; 17,6 km da EC); RA XVIII – Lago Norte (10,4 km do CEI; 7,9 km da EC); e RA VII – Paranoá (22 km do CEI; 25,1 km da EC) participam – cada uma – com cerca de 8% do total de crianças do estudo. As demais crianças (32%) vêm de outras RAs ou de municípios de Goiás.¹²

O Gráfico 3 permite uma visão geral da desigualdade de renda entre as RAs do DF, bem como a distribuição dos locais de residência das crianças. Fica evidente que há uma relação inversa entre a proximidade das instituições educacionais e a renda domiciliar *per capita* das RAs. Salvo o caso do Varjão, próximo e relativamente pobre, a renda tende a cair conforme aumenta a distância do Plano Piloto. Ou seja,

a estrutura urbana da cidade não seguiu o planejado por Lúcio Costa e Oscar Niemeyer e acabou se assemelhando a outras metrópoles: os mais pobres residem na periferia.

A Tabela 1, matriz dos modais de ida e de volta, mostra que o transporte utilizado para o percurso até o CEI ou EC, em algumas situações, é diferente do utilizado para o trajeto de volta para casa.

Apresentemos o caso de Carlos,¹³ que estuda na EC, no 4º ano. O menino tem 9 anos e vive no Condomínio Mansões Entre Lagos, na RA V – Sobradinho, com a mãe e seus irmãos.¹⁴ Passou a ir para a escola sozinho a partir do 4º ano, decisão que não foi tomada por ele, mas pela mãe. Todos os dias, o menino acorda às 5h e, após se arrumar, é acompanhado pela mãe até o ponto de ônibus. Ele toma o ônibus que rumo à L2, a segunda avenida paralela à leste do eixo rodoviário de Brasília, que liga o Eixo Monumental e a Esplanada dos Ministérios ao final do Plano Piloto (Asas Sul e Norte). Carlos já conhece o motorista, sabe que o ônibus tem detalhes na cor amarela e, às vezes, conta com o letreiro 'L2 NORTE' na parte frontal. Carlos

Tabela 1 – Matriz dos modais de ida e volta

Modal de ida	Modal de volta			
	A pé	Carro	Ônibus	Van escolar
A pé	18	1	–	–
Carro	8	232	6	11
Ônibus	–	6	78	1
Van Escolar	–	1	1	94

Fonte: banco de dados da Pesquisa "Espaços e tempos da infância contemporânea no Distrito Federal".

relata que já se distraiu no ônibus e não tocou o sinal no ponto próximo à escola. Dado o inconveniente causado por ter parado no ponto seguinte, passou a prestar atenção redobrada e, como estratégia, segue outros dois colegas da escola na hora de partir do ônibus. Ele passa por 49 paradas até chegar ao ponto de ônibus próximo à escola. O Condomínio Mansões Entre Lagos dista 21,5 km da escola, mas ainda há outras duas vias de acesso que somam 31 km cada.

Quando sai da escola, Carlos sabe que somente três vezes por semana deve caminhar até a L2, atravessar a movimentada avenida com cuidado e tomar o ônibus. Ele rumo até um ponto intermediário, onde faz baldeação, por vezes, na companhia do irmão mais velho que estuda em outra escola do Plano Piloto. Porém, às terças e quintas-feiras, o pai o busca de carro. Carlos vai para a casa do pai e da madrastra, que fica na Granja do Torto. Às 17h, é levado pelo pai para o treino de jiu-jitsu e, na sequência, em sua companhia e de carro, volta para sua casa, no Condomínio Mansões Entre Lagos.

Considerando que o trajeto de ônibus na ida para a escola demora 1h30min diariamente, em uma semana, Carlos passa 7h30min nesse transporte. Considerando o mesmo tempo na volta para casa, ele permanece mais 4h30min no ônibus nos três dias da semana em que não é buscado pelo pai. Já nos dias em que Carlos volta com o pai, ainda que de carro, o Google Maps prevê um itinerário que dura 1h44min, compreendendo os trajetos escola–casa do pai–casa de Carlos. Ao todo, durante uma semana, Carlos dispende mais de 15 horas e 38 minutos no

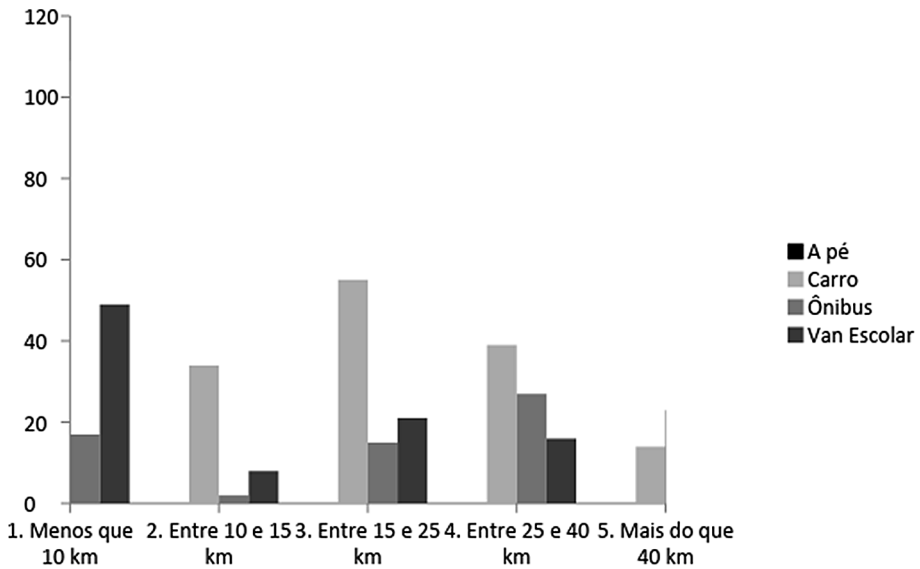
transporte. A diversidade de experiências e o papel central que o trânsito ocupa no cotidiano do menino não podem ser reduzidos facilmente a uma pesquisa OD usual.

O Gráfico 4 ilustra o número de crianças por modal e por faixa de distância de suas residências para o CEI e para a EC. Apenas 194 crianças (43%) moram a menos de 10 km do local de estudo. Outras 119 crianças (26%) viajam mais de 25 km do local de estudo. Ou seja, elas têm que percorrer no mínimo 50 km por dia, sem contar outros desvios ou paradas que possam acontecer no seu percurso. Isso mostra o quão distante, em todos os sentidos, a realidade de Brasília mostrou-se em relação à sua utopia fundadora.

Ainda no Gráfico 4, percebemos que o modal mais frequente é o automóvel em todos os intervalos de distância, exceto para aquelas 37 crianças – 8% do total – que residem a mais de 40 km e utilizam preponderantemente ônibus de linha. São 240 crianças (53%) transportadas por carro todos os dias de aula; enquanto a van escolar, um modal classificado como transporte privado coletivo, tem participação também relevante, sendo utilizada por 94 crianças (21%). O sonho dos planejadores de Brasília de que os estudantes iriam a pé para a escola só é realidade para apenas 18 crianças (4% do total).

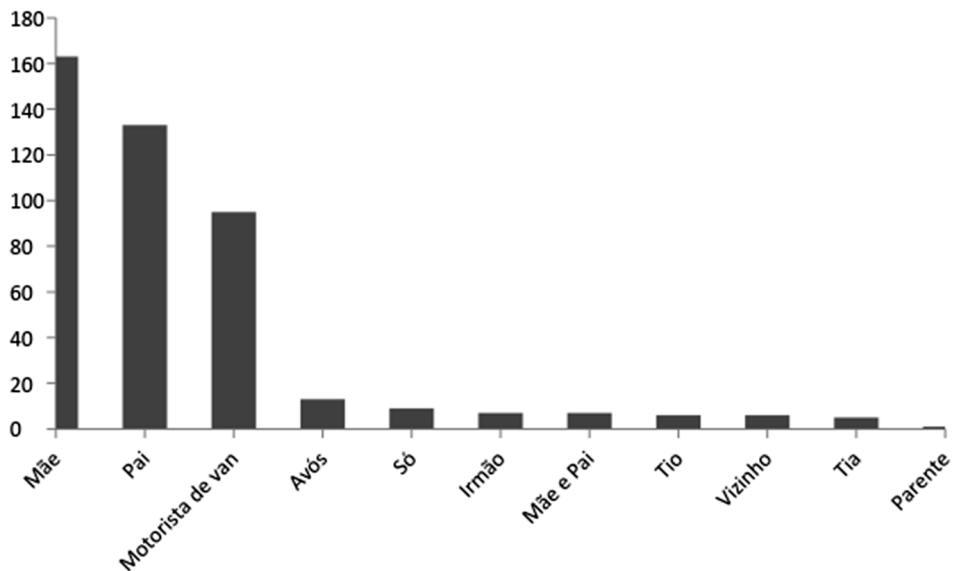
O Gráfico 5 informa sobre os acompanhantes das crianças nos trajetos para o CEI e para a EC. A maioria das crianças realiza esse percurso em companhia de mães e pais; em seguida, estão os motoristas de van escolar. Outros acompanhantes são bem menos representativos. Poucas crianças, apenas nove, deslocam-se sozinhas.

Gráfico 4 – Modal de ida das crianças ao Plano Piloto por distância



Fonte: banco de dados da Pesquisa "Espaços e tempos da infância contemporânea no Distrito Federal"

Gráfico 5 – Acompanhantes das crianças no percurso casa–escola–casa

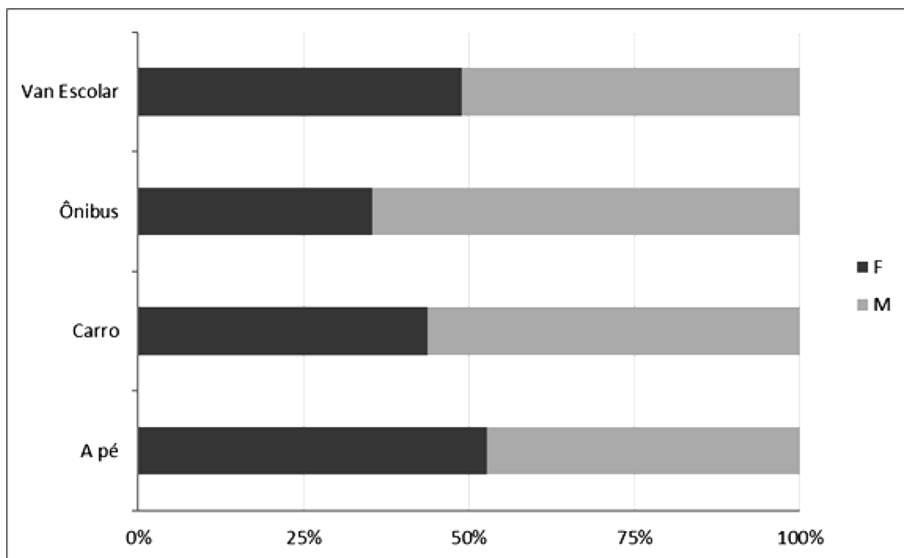


Fonte: banco de dados da Pesquisa "Espaços e tempos da infância contemporânea no Distrito Federal"

É também interessante compreender as experiências das crianças com quem as acompanham e como ocorre o percurso até as instituições. Direito conquistado pelas famílias brasileiras, a guarda compartilhada oferece outras dinâmicas de circulação às crianças, sobretudo se pai e mãe não vivem próximos um do outro. É o caso de Daniel, 9 anos, aluno do 4º ano da EC, que, ao ser perguntado sobre como vem para a escola, respondeu “depende”. Como sua mãe mora no Plano Piloto, na quadra da escola, e o pai mora em Sobradinho, de fato, o modal e a companhia para a EC dependem do local de origem, que nem sempre é o

mesmo. Quando está na casa da mãe, vai para a escola a pé, com a avó materna. Nesses momentos de caminhada com a avó, Daniel conta que conversam sobre “*como tá sendo o dia*”. Já, quando está na casa do pai, vai de carro com ele e mais dois irmãos mais velhos. Distante 21 km da EC, quando vem da casa do pai, ele enfrenta engarrafamento e tem que sair de casa entre 6h e 6h30. O menino descreve as suas atividades no carro, em uma viagem que pode, mesmo cedo da manhã, chegar a uma hora: “*Às vezes eu fico conversando, às vezes jogando no celular dos meus irmãos; eu às vezes durmo*”.

Gráfico 6 – Percentual do uso do modal por sexo das crianças (ida)

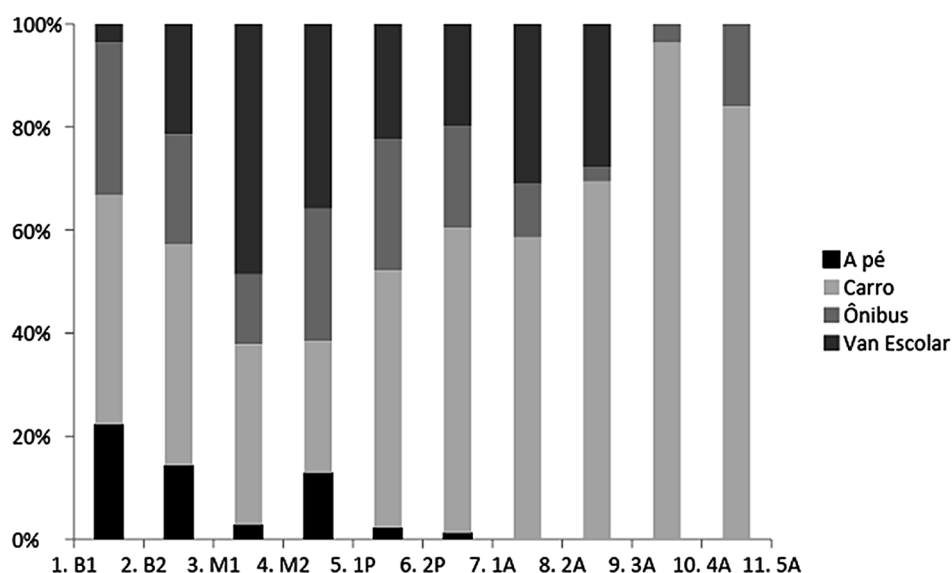


Fonte: banco de dados da Pesquisa “Espaços e tempos da infância contemporânea no Distrito Federal”.

As diferenças por gênero no uso de modais constam no Gráfico 6. Antes de tudo, vale retomar que a participação de meninas do total de crianças da pesquisa (44%) é menor do que a de meninos. A maior divergência entre gêneros encontra-se na utilização do ônibus: apenas 30% dos passageiros são meninas. Talvez por ser considerado o modal mais inseguro, os responsáveis hesitem em utilizá-lo no transporte de filhas. É comum na literatura sobre mobilidade a emergência de um cuidado diferenciado com meninas no espaço público se comparado ao cuidado dispendido com meninos (Meaton e Kingham, 1998; Barker, 2006; Fotel; Thomsen, 2002). Isso se mostra no acesso mais tardio ao espaço público e na maior supervisão adulta na sua exploração.

A evolução do uso de modais ao longo do CEI até a EC é representada no Gráfico 7. Importante ressaltar que as três turmas de educação infantil (pré-escola) oferecidas na EC foram somadas às turmas equivalentes do CEI. Portanto, tanto o 1º Período (1P) como o 2º Período (2P) contam com crianças de ambas as instituições. Para analisar como a modificação de escolha de modal pode ocorrer ao longo da trajetória escolar, o gráfico mostra as mudanças na utilização de meios de transporte do CEI até a EC. O uso de ônibus diminui conforme a criança avança nos anos escolares. Ao mesmo tempo, não identificamos trajetos a pé entre as crianças do CEI. Isso é explicado por elas habitarem RAs mais distantes.

Gráfico 7 – Percentual de uso de modal por turmas do CEI e da EC (ida)



Fonte: banco de dados da Pesquisa "Espaços e tempos da infância contemporânea no Distrito Federal"

Discussão sobre a mobilidade de crianças no Distrito Federal

Bourdieu (2008) desenvolveu a ideia de que regiões centrais seriam loci privilegiados de capital cultural, estabelecendo-se a partir de divisões concretas e simbólicas entre áreas díspares como cidade e interior, centro e periferia, capital e interior. Com relação aos estabelecimentos escolares, essas regiões (capital, centro e cidade) atuam como centro de gravidade que costumam atrair profissionais mais qualificados, maior investimento público, bem como são frequentadas por pessoas de capital cultural e escolar mais valorizado socialmente. Dentro de uma lógica de investimento escolar, isso viria a produzir resultados mais próximos ao desejado, tanto em relação à escolarização, como à promoção de distinção social.

Dentro das estratégias escolares, possuidores de maior entendimento do jogo escolar costumam procurar matrícula em instituições públicas de regiões centrais, conhecidas pela qualidade superior em relação às das regiões periféricas. Cabe aqui entender essas estratégias de mobilização escolar não somente como formas de acumular capital cultural ou escolar, mas também de distinção social entre essas famílias. Para tanto, a escolha de uma escola não pode ser vista como neutra, e sim como resultado do emprego de diversas formas de capitais pelos pais, dentro do que imaginam ser a escolha correta (Ball, Gerwitz e Bowe, 1995).

Apesar de não termos dados nacionais sobre a escolha de instituições de educação infantil, o trabalho de Aguiar (2012), baseado em escolas particulares de Belo Horizonte, mostra que a escolha das famílias remete

primordialmente a fatores pragmáticos, como a proximidade à residência ou ao local de trabalho. Além disso, tal como acontece com as escolas particulares, nas redes públicas, os pais avaliam quais são as melhores escolas a serem frequentadas. Para tanto, operam a partir de algumas diferenças na busca por estabelecimentos de ensino regular,

Nesse sentido, a contenda pelo acesso a recursos escolares superiores, ainda que entre segmentos sociais que não podem ser bem enquadrados na caracterização clássica de elite, pode configurar a busca de um recurso escasso (escola de boa qualidade) altamente relevante para as aspirações futuras de seus postulantes. Alguns relatos de campo, entrevistas ou mesmo o resultado do survey aplicado sugerem que essas escolas diferenciadas não apenas ampliam as chances competitivas de seus egressos, como também o próprio acesso a elas – ao menos em parte – depende da posse de recursos sociais diferenciados, o que as enquadraria como espaços de formação e reprodução de elites. (Costa, 2008, pp. 456)

Esse tipo de análise, baseada na escolha dos pais, omite um outro lado do problema: a escassez de escolas públicas próximas à residência das famílias. O caso do menino do Paranoá Parque, descrito no início deste artigo, é bem representativo. O transporte oferecido pela Secretaria de Estado de Educação só foi necessário porque não havia qualquer escola nas proximidades do condomínio onde a família residia. O transporte diário de crianças por dezenas de quilômetros é, nesse sentido, resultado da falha da atuação do poder público na oferta educacional. Na verdade, em ambos os processos, a busca de distinção social e a falha na oferta de educação pública nos locais de

moradia podem acontecer concomitantemente: as famílias talvez aceitem ou sucumbam aos longos deslocamentos de seus filhos por falta de escolas na vizinhança ou porque acreditam que eles terão acesso a escolas mais centrais e, quiçá, melhores.

O transporte por automóveis costuma ocorrer em sua maioria entre crianças habitantes de RAs com maior renda per capita, como o próprio Plano Piloto, Lago Norte e Sobradinho ou próximas ao CEI e à EC, caso do Varjão. No CEI, a opção é por modais automobilizados diferentes do automóvel particular, ou seja, os ônibus de linha, sendo utilizados em grande medida a partir de 21 km. Na EC, a utilização da van escolar é predominante já no primeiro intervalo de distância (menos que 10 km) entre habitantes de RAs fora do Plano Piloto, e seu uso aumenta em RAs cuja renda per capita é menor.

A significativa diferença entre o uso de vans escolares e ônibus de linha entre as crianças do CEI e da EC apresenta algumas indicações. No caso das crianças do CEI, as famílias optam majoritariamente pelo transporte público, o que, talvez, represente uma conveniência, já que esse tipo de viagem costuma ocorrer acompanhada dos familiares. Além do mais, a Secretaria de Estado de Educação permite, no processo de alocação de vagas no CEI e na EC, que as famílias informem o endereço residencial ou profissional (GDF, 2017).

Dada a dificuldade de mobilidade no DF, o deslocamento para outros locais mais distantes tende a ser pouco eficiente. Essa hipótese é construída com base na utilização do CEI muito mais como estratégia funcional de organização cotidiana das famílias que lá matriculam suas crianças, do que

como estratégia escolar propriamente – estatuto que se modifica na escolha por escolas de ensino fundamental.

A utilização do automóvel particular de forma majoritária ou secundária em todos os contextos estudados demonstra também algumas características específicas do DF, como a organização urbana em torno de grandes vias expressas, que dificultam o trânsito a pé. As grandes distâncias entre as diferentes RAs e a organização do transporte público conferem uma sintomática lógica rodoviarista à capital federal, que dificulta e subordina as outras formas de mobilidade, criando uma lógica de que, para uma vida boa, com características de liberdade, exploração urbana, consumo, acesso aos locais de interesse, etc., faz-se necessário um automóvel (Sheller e Urry, 2000).

As mães são as responsáveis mais presentes nas diversas situações de mobilidade (Gráfico 5). O modelo de mobilidade urbana hegemônico costuma inserir subalternamente as mulheres, seja como pedestres, como usuárias de transporte coletivos ou como motoristas. Apesar de a maioria dos habilitados no Distrito Federal ser do sexo masculino, "são 1,4 milhão de motoristas, 850 mil do sexo masculino e 561 mil do sexo feminino" (*Estadão*, 25/7/2015) e, aos homens, ser conferido histórica e culturalmente esse domínio das vias públicas, no processo de automobiliação da vida familiar (Sheller e Urry, 2000; Sheller, 2004), costuma corresponder às mães a responsabilidade pelo transporte das filhas (mãe-*chauffeur*), atividade considerada essencialmente cotidiana e de cuidado (Murray, 2008).

O aumento da utilização das vans escolares entre crianças que frequentam a EC em comparação ao CEI (Gráfico 7) pode significar

a diminuição da conexão entre infância e intimidade doméstica. Ariès (1981) associou o tratamento às crianças nos primeiros anos de vida à intimidade, para então, em um segundo momento, abrir as possibilidades de convivência ao contexto público. A transferência do deslocamento para a escola a terceiros, no caso, motoristas de vans escolares, em grande medida no ensino fundamental, pode estar ligada a esse ideário de cuidado.

Conforme já notamos, parcela considerável das crianças (26%) percorre trajetos de mais de 50 quilômetros até a instituição educacional. Ainda identificamos que 21 crianças, ou seja, 5% do total, realizam percursos diários de casa–escola–casa de mais de 100 quilômetros, permanecendo, no mínimo, mais de duas horas diárias no transporte. Brasília, mesmo sendo inicialmente planejada e com controle do uso do solo urbano pelo Estado, sucumbiu aos mesmos problemas de outras metrópoles, sobretudo no que se refere à ocupação desigual do espaço.

Finalmente, vale ressaltar que os dados gerados nesta pesquisa não indicam uma linearidade dos trajetos realizados pelas crianças para se deslocarem até seu destino, mas mostram que o percurso de deslocamento para a escola não necessariamente é o mesmo de retorno das crianças para casa.

Considerações finais

Este artigo apresentou diferentes experiências de circulação de crianças, o que reforça o argumento sobre a necessidade de investigações mais sistemáticas sobre a mobilidade infantil para além dos deslocamentos OD. Vale repetir

que os dados aqui apresentados demonstram que o caso do menino do Paranoá Parque não é “pontual”. 57% das crianças viajam mais de 20 km diariamente para ir e voltar de suas escolas. “Por que tão longe?” Os resultados sugerem que a estrutura urbana e educacional, o fracasso acumulado das políticas públicas para transporte e educação e a busca por distinção fazem com que milhares de crianças passem parte significativa de suas vidas nos percursos para a escola.

É plausível que carros, vans escolares e ônibus sejam instrumentos essenciais de reprodução social cotidiana em diferentes classes sociais e que possuam influência no cuidado de crianças por diferentes motivos e de diversas formas. Inclusive, propiciam que uma criança seja levada a uma instituição de educação infantil para viabilizar o trabalho de pais e mães.

Essas estratégias modais cotidianas decorrem de escolhas familiares em busca de capital escolar e cultural, dentro de uma estratégia educacional mais ampla, assim como de distinção social. Dentro de uma perspectiva de sociabilidade e de exploração do espaço público, assim como da relação entre a automobilidade e o ingresso em escolas públicas e privadas, caberia a futuras pesquisas entender as motivações do uso de modal para o acesso a esses estabelecimentos, bem como o impacto na vida dos envolvidos. Compreender em profundidade as relações de mobilidade e seus processos faz parte do necessário estudo do cotidiano ante os desafios da vida urbana no Brasil.

Da mesma forma, a partir deste artigo, um debate parece premente, diante dos dados analisados: o do acesso das crianças habitantes de regiões periféricas do DF a escolas próximas de suas residências, especialmente de

boa qualidade. A busca por escolas públicas no Plano Piloto de Brasília por crianças moradoras de outras regiões do DF e de seu entorno demonstra a necessidade de melhorar a qualidade da educação oferecida por estabelecimentos públicos nas demais RAs, bem como de promover incentivos para atrair recursos humanos qualificados.

Por fim, este estudo pode contribuir para repensar as políticas de mobilidade urbana de crianças em fase pré-escolar e escolar. Dado o tempo despendido em carros, vans escolares e ônibus de linha por crianças, faz-se necessário saber mais sobre o que ocorre nesses contextos e qual a compreensão das crianças a respeito dessas situações.

[I] <http://orcid.org/0000-0002-1788-8662>

Universidade de Brasília, Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre a Infância. Brasília, DF/Brasil.
fernandamuller@unb.br

[II] <https://orcid.org/0000-0001-6692-3236>

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Universidade Católica de Brasília. Brasília, DF/Brasil.
leonardo.monasterio@gmail.com

[III] <https://orcid.org/0000-0001-5636-3239>

Universidade de Brasília, Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre a Infância. Brasília, DF/Brasil.
cristian.dutra@gmail.com

Notas

- (*) Agradecemos pelo auxílio financeiro do CNPq ao projeto "Espaços e tempos da infância contemporânea no Distrito Federal", que deu origem a este artigo. Também somos gratos à colaboração das alunas de Pibic, Anna Carolina de Souza Feitoza e Leticia Cunha Duarte, na etapa de coleta de dados.
- (1) O CEI atende crianças na faixa etária de seis meses a cinco anos de idade, que são organizadas nas seguintes turmas: Berçário 1 (B1); Berçário 2 (B2); Maternal 1 (M1); Maternal 2 (M2); 1º Período (1P); e 2º Período (2P). As turmas B1, B2, M1 e M2 correspondem à creche; já 1P e 2P são turmas de pré-escola.
- (2) A EC oferece turmas de pré-escola cuja nomenclatura é a mesma do CEI, qual seja 1º período e 2º período. As turmas de Anos Iniciais são: 1º ano (1A); 2º ano (2A); 3º ano (3A); 4º ano (4A); e 5º ano (5A).

- (3) Há um número superior de meninos matriculados em ambas as instituições. São 254 meninos, 128 deles no CEI e 126 na EC. Já em relação às meninas, 196 no total, 79 estão matriculadas no CEI e 117 na EC.
- (4) Os dados tratados neste trabalho foram gerados no período de setembro a dezembro de 2016. O projeto continua em andamento.
- (5) Essa estimativa foi calculada pelos autores com base nos microdados da Codeplan (2013).
- (6) Termo não mais utilizado oficialmente, já que Brasília é dividida por 31 Regiões Administrativas (RAs). Contudo, trata-se de uma expressão amplamente utilizada entre os habitantes do Distrito Federal.
- (7) A pesquisa OD mais recente no Distrito Federal foi realizada há mais de 15 anos (Codeplan, 2002).
- (8) De acordo com a concepção original, as escolas-classe abordariam conteúdos curriculares. Já, nas escolas-parque, as pedagogias dariam ênfase à prática de oficinas, artes e esporte (Cordeiro, 2001).
- (9) Vide Leitão e Ficher (2010) para a discussão sobre as metas populacionais no planejamento de Brasília.
- (10) De acordo com o parágrafo único da lei complementar n. 94 (Brasil, 1998), a Ride é constituída pelo Distrito Federal, por municípios do estado de Goiás (Abadiânia, Água Fria de Goiás, Águas Lindas, Alexânia, Cabeceiras, Cidade Ocidental, Cocalzinho de Goiás, Corumbá de Goiás, Cristalina, Formosa, Luziânia, Mimoso de Goiás, Novo Gama, Padre Bernardo, Pirenópolis, Planaltina, Santo Antônio do Descoberto, Valparaíso e Vila Boa) e por municípios do estado de Minas Gerais (Unaí e Buritis).
- (11) Consideramos a menor distância informada no Google Maps (2017).
- (12) Planaltina; Águas Lindas de Goiás; Valparaíso de Goiás; Cidade Ocidental; Luziânia; e Santo Antônio do Descoberto.
- (13) Os nomes das crianças foram substituídos por pseudônimos.
- (14) Apesar do nome, trata-se de uma área residencial para famílias de classe média baixa.

Referências

- AGUIAR, A. (2012). "Cuando la elección de la escuela es libre; el caso de las elites y clases medias brasileñas". In: ZIEGLER, S. e GESSAGHI, V. (orgs.). *La formación de las elites: nuevas investigaciones y desafíos contemporáneos*. Buenos Aires, Manantial.
- ARAÚJO, E. R. (2004). A mobilidade como objecto sociológico. In: ENCONTROS EM SOCIOLOGIA, n. 2. *Anais*. Braga, Universidade de Braga, pp. 1-9. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/3913>.
- ARIÈS, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Zahar.
- ArPDF/CODEPLAN/DePHAN, GDF. (1991). *Relatório do plano piloto de Brasília*. Brasília.

- BALL, S.; GEWIRTZ, S. e BOWE, R. (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham, Open University Press.
- BARKER, J. (2006). "Are we there yet?": Exploring aspects of automobility in children's lives. Tese de Doutorado. Londres, Brunel University. Disponível em: <http://bura.brunel.ac.uk/bitstream/2438/432/1/FulltextThesis.pdf>
- _____. (2009). "Driven to Distraction?": Children's Experiences of Car Travel. *Mobilities*. Londres, v. 4, n. 1, pp. 56-76. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17450100802657962>.
- BEZERRA, A. B. et al. (2015). Análise espacial dos fatores associados à realização de cesariana no Distrito Federal em 2009. *Espaço & Geografia*, v. 18, n. 2, pp. 329-346. Disponível em: <http://www.lsie.unb.br/espacoegografia/index.php/espacoegografia/article/view/442/235>.
- BONHAM, J. (2006). Transport: disciplining the body that travels. *The Sociological Review*. Keele, n. 54, pp. 55-74. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2006.00637.x>
- BOURDIEU, P. (2008). *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo, Edusp.
- BRASIL (1998). Lei complementar n. 94, de 19 de fevereiro de 1998. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp94.htm
- CODEPLAN (2002). *Pesquisa Origem-Destino Domiciliar: transporte 2000*. Brasília, Codeplan.
- _____. (2013). *Microdados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios 2013*. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/component/content/article/261-pesquisas-socioeconomicas/294-pdad-2013.html>.
- CORDEIRO, C. M. F. (2001). Anísio Teixeira, uma "visão" do futuro. *Estudos Avançados*, v. 15, n. 42, pp. 39-52. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200012&lng=en&nrm=iso.
- CORREIO BRAZILIENSE (2017). *Criança de 8 anos desmaia de fome em escola pública no Cruzeiro*. Disponível em: http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ultimasnoticias_geral/63,104,63,78/2017/11/17/ensino_educacaobasica_interna,641763/crianca-de-8-anos-desmaia-de-fome-em-escola-no-cruzeiro.shtml
- COSTA, M. (2008). Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p. 455-469. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300004&lng=en&nrm=iso
- DUTRA, C. P. R. (2013). *Andando na cadeirinha: reflexões sobre as infâncias automobilizadas da grande Florianópolis*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina.
- ESTADÃO (2015). Veja o perfil dos motoristas de seu Estado. Disponível em: <http://jornaldocarro.estadao.com.br/carros/veja-o-perfil-dos-motoristas-de-seu-estado/>
- FOTEL, T. e THOMSEN, T. U. (2002). The Surveillance of Children's Mobility. *Surveillance & Society*. Londres, v. 1, n. 4, pp. 535-554, 2004. Disponível em: <https://ojs.library.queensu.ca/index.php/surveillance-and-society/article/view/3335>

- G1 (2017a). *Sem almoço, aluno desmaia de fome em colégio a 30 km de casa no DF*. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/sem-almoco-aluno-desmaia-de-fome-em-colegio-a-30-km-de-casa-no-df.ghhtml>.
- _____. (2017b). “É uma questão pontual da família e não da escola”, diz Rollemberg sobre criança que desmaiou de fome no DF. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/e-uma-questao-pontual-da-familia-e-nao-da-escola-diz-rollemberg-sobre-crianca-que-desmaiou-de-fome-no-df.ghhtml>.
- _____. (2017c). Mãe de menino que desmaiou de fome no DF fala sobre dificuldade de “ser mãe e pai”. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/mae-de-menino-que-desmaiou-de-fome-no-df-fala-sobre-a-dificuldade-de-ser-mae-e-pai.ghhtml>.
- GDF – GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (2014). *Síntese de informações socioeconômicas e geográficas*. Brasília. Disponível em: http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/df_em_sintese/Sintese_de_Informacoes_Socioeconomicas_2014.pdf.
- _____. (2017). *Inscrições no ensino regular público terminam na segunda-feira (23)*. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/ouvidoria/item/3546-inscri%C3%A7%C3%A3o-para-estudar-na-rede-p%C3%BAblica-poder%C3%A1-ser-feita-pela-internet.html>.
- HARVEY, D. (2005). *A produção capitalista do espaço*. São Paulo, Annablume.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2017). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/df/brasil/panorama>.
- INGILS, D. (2004). Auto Couture: Thinking the Car in Post-War France. *Theory, Culture & Society*. Londres, v. 21, n. 4/5, pp. 197-219. Disponível em: <http://doi.org/10.1177/0263276404046067>
- JORNAL DO CARRO/ESTADÃO (2015). *Veja o perfil dos motoristas de seu Estado*. Disponível em: <http://jornaldocarro.estadao.com.br/carros/veja-o-perfil-dos-motoristas-de-seu-estado/>.
- LAURIER, E. et al. (2008). Driving and “passengerizing”: notes on the ordinary organization of car travel. *Mobilities*. Londres, v. 3, n. 1, pp. 1-23. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17450100701797273>.
- LEITÃO, F. e FICHER, S. (2010). “A infância do Plano Piloto: Brasília, 1957–1964”. In: PAVIANI, A. et al. (orgs.). *Brasília 50 anos: da capital à metrópole*. Brasília, Editora UnB.
- MAXWELL, S. (2001). “Negotiating Car Use in Everyday Life”. In: MILLER, D. *Car Cultures*. Oxford/Nova York, Berg.
- MEATON, J. e KINGHAM, S. (1998). Children’s perceptions of transport modes: car culture in the classroom? *World Transport Policy & Practice*. Lancaster, v. 4, n. 2, pp. 12-16. Disponível em: <http://worldtransportjournal.com/wp-content/uploads/2015/02/wtp04.2.pdf>.
- MERRIMAN, P. (2004). Driving Places: Marc Augé, Non-Places, and the Geographies of England’s M1 Motorway. *Theory, Culture & Society*. Londres, Thousand Oaks, Nova Déli, v. 21, n. 4/5, pp.145-167. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0263276404046065>
- MÜLLER, V. R. e ARRUDA, F. M. (2013). O trânsito e o transporte na cidade: caminhos propostos pelas crianças para uma maior mobilidade em Maringá/PR. *Série-Estudos*. Campo Grande, v. 1, n. 35, pp. 117-135. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/23/318>.

- MURRAY, L. (2008). "Motherhood, risk and everyday mobilities". In: UTENG, T. P. (org.). *Gendered Mobilities*. Farnham, Ashgate Publishing.
- OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES (2015). *Estado da motorização individual no Brasil*. Disponível em: http://www.observatoriodasmetrolopes.net/download/automoveis_e_motos2015.pdf
- PAULA, D. A. (2010). Estado, sociedade civil e hegemonia do rodoviarismo no Brasil. *Revista Brasileira de História da Ciência*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, pp. 142-156. Disponível em: www.sbh.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=30.
- PEREIRA, R. H. M. (2006). Polarização urbana e mobilidade espacial da população: o caso dos deslocamentos pendulares na rede pública de ensino médio do Distrito Federal. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS (ABEP). *Anais* pp. 1-19.
- RAJAN, S. C. (2006). Automobility and the liberal disposition. *Sociological Review*. Oxford, v. 54, n. 51, pp. 113-129. Disponível em: <http://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2006.00640.x>.
- RASMUSSEN, K. (2004). Places for children: children's place. *Childhood*. Londres, v. 11, n. 2, pp.155-173. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0907568204043053>.
- SABBAG, G. M.; KUHNEN, A. e VIEIRA, M. L. (2015). A mobilidade independente da criança em centros urbanos. *Interações* (Campo Grande). Campo Grande, v. 16, n. 2, pp. 433-440. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1518-70122015217>.
- SHELLER, M. (2004). Automotive emotions: feeling the car. *Theory, Culture & Society*. Lancaster, v. 21, n. 4-5, pp. 221-242. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1177/0263276404046068>.
- SHELLER, M. e URRY, J. (2000). The city and the car. *International journal of urban and regional research*, v. 24, n. 4, pp. 737-757. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1111/1468-2427.00276>
- _____. (2006). The new mobilities paradigm. *Environment and planning A*, v. 38, n. 2, pp. 207-226.
- SILVA, E. (1999). *História de Brasília: um sonho, uma esperança, uma realidade*. Brasília, Linha Gráfica.
- SOUZA, E. (2015). Um plano educacional para um novo tempo: Anísio Teixeira e as escolas classe/escola parque de Brasília. *Caderno Eletrônico de Ciências Sociais*. Vitória, v. 3, n. 2, pp. 39-52. Disponível em: <https://doi.org/10.24305/cadecs.v3i2.13654>
- TEIXEIRA, A. (1961). Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, pp. 195-199. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/plano3.html>.
- URRY, J. (2004). The "System" of automobility. *Theory Culture & Society*. Lancaster, v. 21, n. 4/5, pp. 25-39. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0263276404046059>.
- VANNINI, P. (2010). Mobile cultures: from the sociology of transportation to the study of mobilities. *Sociology Compass*. Malden, v. 4, n. 2, pp. 111-121. Disponível em: <http://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2009.00268.x>
- VANNINI, P. e VANNINI, A. (2009). "Mobility, ritual and performance: an ethnography of parents', children's, and youths' ferry Boat travel". In: VANNINI, P. (org.). *The cultures of alternative mobilities: routes less travelled*. Surrey, Ashgate.

VASCONCELLOS, E. A. (1984). *O que é trânsito?* São Paulo, Brasiliense.

_____ (1995). *A cidade, o transporte e o trânsito*. São Paulo, Prolivros.

_____ (1999). *Circular é preciso, viver não é preciso: a história do trânsito na cidade de São Paulo*. São Paulo, Annablume.

_____ (2000) *Transporte urbano nos países em desenvolvimento: reflexões e propostas*. São Paulo, Annablume.

_____ (2012). *Mobilidade urbana e cidadania*. São Paulo, Senac.

VIRILIO, P. (1993). *O espaço crítico*. Rio de Janeiro, Editora 34.

Texto recebido em 15/fev/2017
Texto aprovado em 18/abr/2018